

PLAN DOCENTE Y TUTORIAL EN CONTEXTOS VIRTUALES EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

EDUCATIONAL AND TUTORIAL PLAN IN VIRTUAL CONTEXTS IN THE UNIVERSITY OF EXTREMADURA

M^a Victoria **Perea Ayago*** y Sixto **Cubo Delgado****
Universidad de Extremadura

RESUMEN

Actualmente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen gran importancia en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad. Así, en el campo educativo presenciamos una mayor frecuencia de la formación on-line.

En este sentido, nos planteamos de manera específica llevar a cabo un plan virtual de tutoría-docencia experimental (para las áreas académica, profesional y socio-emocional) con un grupo de alumnos de una asignatura universitaria y comparar los resultados entre ellos y los alumnos de un programa de tutoría-docencia estándar. Se analiza también la percepción y la satisfacción de los estudiantes con dicho proyecto experimental.

Palabras Clave: Formación On-line, Tutoría Virtual, Evaluación.

ABSTRACT

At the present moment, the Technologies of the Information and the Communication (ICT) have great importance in the different scopes of our society. Thus, in the educative field the online training is more frequent.

In this sense, we specifically considere to carry out a virtual plan of experimental teaching tutorial (for the academic, professional and partner-emotional areas) with a group of students of a university subject and to compare the results among them and the students of a standard teaching tutorial program. We also analyze the perception and the satisfaction of the students with this experimental design.

Key Words: Online Training, Virtual Tutorial, Evaluation.

Introducción

Las nuevas tecnologías son un instrumento básico en el momento actual. De hecho, nos encontramos inmersos en un período de profundo desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación, lo cual tiene repercusiones en distintos campos, entre ellos, en el de la educación.

* Licenciada en Psicopedagogía. Diploma de Estudios Avanzados. Tco. De Intervención Social. Líneas de investigación: Medios audiovisuales; Métodos educativos; Elearning. E-mail: mvpereayago@yahoo.es

** Dr. en Psicología. Profesor Dpto. de CC. de la Educación. Líneas de investigación: Métodos de investigación; Análisis de datos; Nuevas tecnologías; Elearning. E-mail: sixto@unex.es

En este sentido, nuestra Comunidad Autónoma, Extremadura, ha sido pionera, por una parte, en la difusión de software libre (Linex) y, por otra parte, en el ámbito educativo, en la provisión de ordenadores por cada dos alumnos en los centros de Educación Secundaria de la región.

La Universidad de Extremadura ha continuado este desarrollo impulsando un campus virtual en la región, como ya hicieron en su momento otras universidades en nuestro país. Con este mismo fin, nuestra universidad participa con otro grupo de universidades públicas unidas sin ánimo de lucro (Grupo G9 de Universidades).

Este hecho, evidentemente, incide en el interés por nuevas metodologías de enseñanza que se adecuen en mayor medida, a los nuevos espacios de aprendizaje. Igualmente, la ausencia de comunicación presencial entre profesor-alumno requiere nuevos modelos de asesoramiento para asistir a este tipo de enseñanza virtual.

Concretamente, según García-Valcárcel (2001), el profesor universitario se caracteriza por: ser un profesional dedicado a que otras personas aprendan; ser un especialista en un área determinada; y, pertenecer a una comunidad académica que comparte una serie de procedimientos, protocolos y conductas dirigidos a conseguir un fin común (conforme a la información recogida por la autora en De la Orden, 1987).

Por todo ello, la citada profesora considera que, actualmente, dicho docente ha dejado de ser únicamente un experto en contenidos para atender otras funciones como mediador del aprendizaje, encargado de la atención individualizada al alumno o dinamizador de grupos. A pesar de ello, sigue siendo la tarea de investigación la más apreciada por dichos docentes.

Ahora bien, además de contemplar las anteriores tareas del docente, no debemos olvidar otra función del mismo: la función tutorial. De acuerdo con Lázaro (2004), la tutoría ha sido una actividad contemplada desde siempre en el ámbito universitario, aunque sólo se concebía como “algo consubstancial a la formación universitaria”.

Este autor propone un enfoque tutorial que conjuga diversas funciones: la *burocrática-funcional* se reduciría a la explicación de cuestiones relacionadas con el logro académico de los alumnos; la *académica* supone una mayor atención empática del profesor, ya que conociendo previamente al estudiante puede asesorarle académica y profesionalmente; la *docente* aumenta su ayuda para el establecimiento de un itinerario profesional y personal relacionado con los estudios; y, por último, la *asesoría personal* atendería a un plano más alejado de la formación e insistiría en cuestiones afectivas y relacionales con el entorno. Este trabajo puede verse complementado con Servicios de Orientación y Gabinetes Psicológicos dentro de la propia Universidad.

Para Del Rincón (2000), el tipo de orientación que desarrolle va a depender de las necesidades de formación registradas, como pueden ser “académicas y de enseñanza-aprendizaje, profesionalizadoras y de desarrollo personal”. Dicha función puede ser desarrollada por cualquier docente con el apoyo necesario y su trabajo no se va a limitar a “remediar” realidades, sino también a prevenir dificultades.

Para desarrollar este tipo de tutoría, Montanero (2006) afirma que será conveniente: estar actualizado acerca de la normativa y funcionamiento de la universidad y el centro, conocer ampliamente la titulación en la que va a desarrollar su trabajo, conocer estrategias de orientación para la planificación y la toma de decisiones (sobre la carrera), y estar motivado para el desempeño de su labor y el trato con los estudiantes.

La Universidad de Extremadura cuenta con varios planes de acción tutorial como antecedentes. Destacamos en este caso dos: en el 2004 se desarrolló un Plan de Acción Tutorial (Luengo, R.; Luengo, M.R.; Oria, M.R. y Llanos, J.L., 2004) que pretendía ayudar al alumno durante el curso de su titulación en el desarrollo profesional y personal que aportara mayor calidad a su educación, mediante sesiones individuales y grupales; posteriormente, en el año 2005, después de un proceso previo de reestructuración interna de la universidad, se llevó a cabo un nuevo Plan de Acción Tutorial de la Titulación, dependiente del nuevo Vicerrectorado de Docencia e Integración Europea, junto al Servicio de Orientación y Formación Docente.

Actualmente, la reforma del sistema educativo español para su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promovida por el proceso de convergencia europea, incluye nuevos retos para la tutoría (Montanero, 2006):

- Se percibe como criterio de calidad.
- Se busca la oportunidad de un mayor “aprendizaje autónomo y gestión del tiempo” de acuerdo con la configuración de los créditos ECTS.
- Mayor posibilidad de movilidad y de formación permanente para los alumnos.
- Aumento del interés en las competencias transversales y en la futura “empleabilidad” del estudiante (a través de un autoconocimiento e información de oportunidades académicas y profesionales).

Como vemos, la evaluación de nuestras titulaciones es un tema de actualidad y la inclusión de actividades de tutorización adquieren cada vez una mayor relevancia.

Por otra parte, centrándonos en la educación virtual, Cubo Delgado, González Gómez y González Chaves (2002) afirman que, a partir del siglo XX, la tecnología ha ido incorporándose paulatinamente en la educación, tanto recurso como medio. Por ello, como apuntan, se modificará el lugar y modo de aprendizaje y el acceso a la información (on-line), como ya apreciamos gradualmente en las distintas etapas educativas.

Para Barberá (2001), la introducción de los recursos informáticos se ha vinculado en los últimos años a la enseñanza asistida por ordenador (EAO) que reproduce modelos anteriores y vincula los medios con herramientas para la información y comunicación; sin embargo, el reto actual es la planificación de contextos de aprendizaje adaptados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la autora, el desafío principal consiste no en adaptar un curso tradicional a un formato hipermedia, sino en cambiar de perspectiva respecto a la metodología y la construcción del conocimiento.

Con el fin de optimizar la formación virtual apuesta por la introducción de los principios y la generación de contextos virtuales de aprendizaje constructivistas, aprovechando las potencialidades de las tecnologías de manera que se dé respuesta a la vertiente individual y social de la persona. Por ello, concibe la formación a distancia como aquella que se desarrolla a través de la red, en la que se vincula el proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto en que éste se produce, a la actividad que desarrolla, a la interacción personal y a la relación con los instrumentos que incluye.

El propio proceso de enseñanza aprendizaje también es diferente: en este tipo de formación el alumno puede ser el que lleve la iniciativa en su aprendizaje, puede trabajar cooperativamente y acceder fácilmente a gran cantidad de material y recursos en formatos muy diversos y sofisticados, frente a los estandarizados (Barberá, 2001). Esto implica, además, que el estudiante no es un mero receptor pasivo, sino que es responsable de la propia construcción de su conocimiento, ya que es más autónomo.

Por otra parte, este modelo de educación permite al profesor-tutor estar “disponible” todos los días con libertad horaria para atender las consultas sin establecer una cita previa. Incluso, actualmente, los medios comunicativos posibilitan espacios para “el apoyo en la toma de decisiones, la transmisión de valores, la construcción del conocimiento y la adquisición de habilidades” (Del Rincón, 2000), mediante la interrelación de todos los participantes, la transmisión de avisos, informaciones, etc. del tutor a los alumnos y la posibilidad de seguimiento por parte del profesor del acceso y uso que los estudiantes hacen de la plataforma de trabajo.

Esta presencia “continua” tanto del tutor como de los alumnos, junto al aumento de las posibilidades de comunicación, es lo que lleva a plantearnos el trasladar las áreas descritas para la orientación en general, al caso específico de una asignatura concreta.

En este caso, aplicamos nuestro plan de trabajo a una asignatura de libre elección y de carácter virtual, albergada en la plataforma WebCT: “Métodos de investigación en Ciencias Humanas y de la Salud”. Este estudio se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2004-2005 en la citada asignatura.

Dentro de la página, encontrábamos los siguientes apartados: *programa* (aspectos básicos que determinan la asignatura), *calendario* (fechas clave de actividades y eventos durante el cuatrimestre), *contenidos* (temas de la asignatura), *foro de debate* (bien relacionados con el temario, bien con otros aspectos de carácter docente o tutorial), *correo*, *chat* (tanto para el tratamiento de los temas académicos, como para otros relacionados con los alumnos), *autoevaluación* (tests autocorregibles para cada uno de los temas), *glosario* (a modo de diccionario con vocabulario específico de la asignatura) y *orientaciones para el estudio* (documentos en los que se resaltaban los aspectos más importantes de cada tema).

Principalmente, los objetivos a conseguir en el estudio eran los siguientes: profundizar en los conocimientos sobre formación virtual, evaluar la adecuación de los profesores/ tutores de la asignatura, establecer relaciones entre los elementos: nivel de motivación con el de satisfacción en asignatura-

asignatura/ aprendizaje-trabajo y valorar un programa experimental de tutoría virtual.

Por otra parte, entre las hipótesis que nos proponemos contrastar se encuentran las siguientes: 1) los sujetos del grupo experimental (GE) valoran de forma más positiva los temas de la asignatura que los del grupo de control (GC); 2) los alumnos del GE manifiestan un menor nivel de dificultad en cuanto a la evaluación que los del GC; 3) los componentes del GE otorgan un mayor nivel de innovación a la asignatura para el desarrollo profesional que los del GC; 4) los estudiantes del GE valoran el desarrollo de la asignatura con mayor puntuación que los del GC; y, 5) los alumnos del GE obtienen mejores puntuaciones en el rendimiento académico que los del GC.

Método

Sujetos

De acuerdo con nuestro programa de intervención y ante el bajo índice de acceso a la plataforma virtual de trabajo seleccionamos a los participantes del grupo experimental (GE) mediante una muestra incidental compuesta por aquellos estudiantes que sí accedieron a una actividad inicial en el entorno de trabajo virtual. Nuestra muestra para dicho grupo constó de 9 alumnos, asignados a cada profesor-tutor de forma aleatoria; el resto de ellos (36) fue considerado como grupo control (GC).

Procedimiento

En primer lugar, se diseñó la asignatura y se ubicó en la plataforma WebCT. Después, se planificó el programa de intervención, así como se confeccionó los cuestionarios de evaluación y se procedió a la validación de los mismos. Más tarde, se seleccionó la muestra que formaría parte del grupo experimental. Posteriormente, se desarrolló la asignatura con los dos programas de tutoría de forma paralela. Finalmente, se evaluó el trabajo realizado y se analizaron los datos.

Variables

En este caso, partimos de un diseño de dos grupos aleatorios con sólo posttest, cuyas variables de trabajo describimos a continuación:

- VI: Plan Virtual de Acción Docente y Tutorial, cuyos valores son dos, la participación o no, en el mismo.
- VD: 1) evaluación de la satisfacción con la marcha de la asignatura; 2) rendimiento académico; y, 3) valoración del programa de tutoría diseñado.

Instrumentos

En este apartado vamos a hacer referencia a dos tipos diferentes de instrumentos: de intervención y de evaluación.

Instrumento de intervención: distintas acciones experimentales diseñadas para el *Programa Virtual de Acción Docente y Tutorial* de la asignatura. La principal característica de este plan de trabajo, a parte de incluir actividades para las áreas académica, de desarrollo para la carrera y desarrollo personal es la organización de tutores y temporalización. En el GC, cada tutor, individualmente, se dedicaba de forma exclusiva a la explicación de sus temas en cada sesión. En el GE, los temas se comentaban ordenados en función de la programación, de manera que según estuviera temporalizado, en algunas ocasiones, coincidía más de un tutor en el chat y, posteriormente, se trabajaban también las otras áreas del plan en cada sesión, cada tutor de forma personal con sus 3 alumnos.

Instrumentos de evaluación. En los instrumentos de evaluación podemos citar, principalmente, el examen de la asignatura (de tipo test), el cuestionario de satisfacción sobre la asignatura y el cuestionario de valoración del programa de tutoría mencionado anteriormente. En cuanto a los cuestionarios hemos de decir que fueron sometidos a un juicio de expertos para evaluar su validez. El grupo de expertos estuvo compuesto por profesionales especialistas en temas de nuevas tecnologías y didáctica, pertenecientes todos al ámbito universitario.

Resultados

Después de realizar los análisis pertinentes, obtuvimos una serie de resultados que comentamos, a continuación, de acuerdo con los dos cuestionarios que hemos empleado como instrumentos de evaluación.

Con el cuestionario de evaluación de la asignatura valoramos aspectos como los datos generales, la propia asignatura, al profesor/a-tutor/a, a los alumnos/as y otras cuestiones. De los resultados obtenidos destacamos aquellos que consideramos de mayor interés.

En primer lugar, comentamos que los distintos elementos de la plataforma han sido percibidos de forma positiva por los alumnos porque todas las puntuaciones se localizan sobre el valor 3 ("normal"). Dentro de esta valoración, la administración de los apartados de la plataforma es uno de los aspectos que han destacado; sin embargo, el chat, es el que peor evaluación recibe.

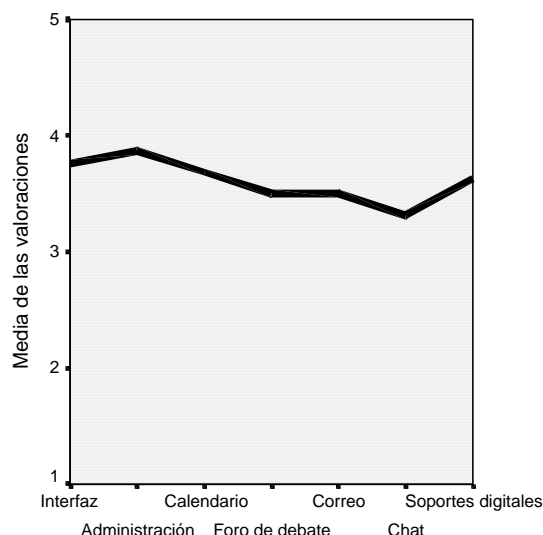


GRÁFICO 1.
Evaluación de la plataforma de trabajo

En segundo lugar, prestamos atención a la valoración de los profesores-tutores. Como comprobamos en los gráficos, su evaluación, en términos generales, ha sido positiva (la mayoría de las respuestas se sitúan por encima de 3).

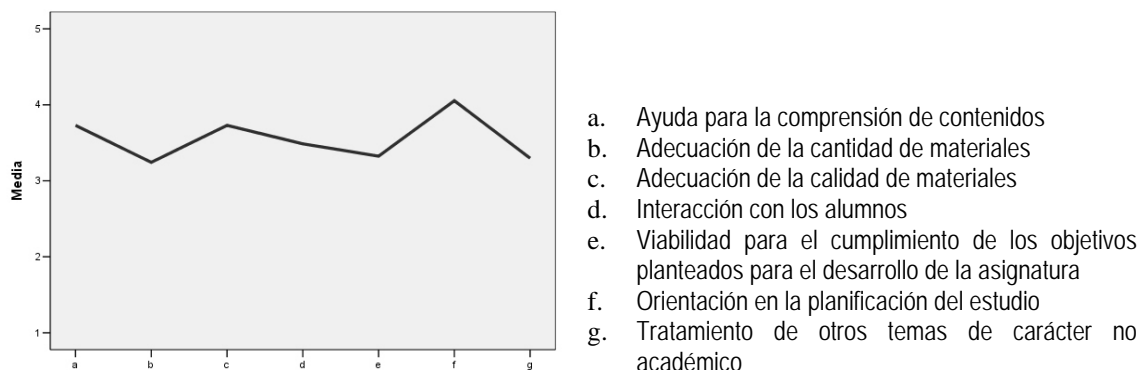
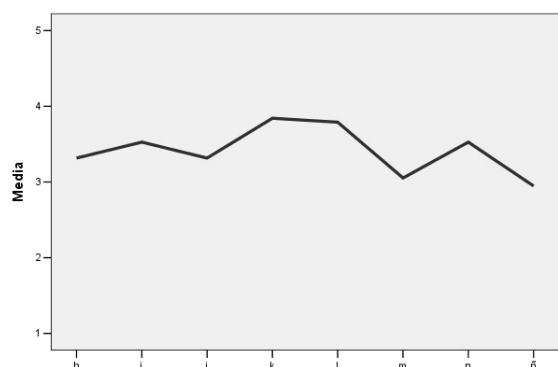


GRÁFICO 2.
Valoración de los profesores (I)

La orientación al estudio es la que mejor estimación halla, junto a la atención de los profesores a las necesidades y sugerencias que hayan podido tener los alumnos y a la disponibilidad de los profesores-tutores. Sin embargo, en cuanto a lo que se refiere al trato de los profesores-tutores con el grupo de alumnos, los resultados son menos positivos.



- Número de sesiones/ actividades planteadas
- Cumplimiento de las fechas y horarios fijados para las actividades
- Desarrollo de los temas de los Chat
- Atención de necesidades específicas o sugerencias
- Disponibilidad
- Dinamización del grupo
- Valoración de la atención individualizada
- Fomento de la participación de los alumnos

GRAFICO 3.
Valoración de los profesores (II)

Por su parte, el análisis inferencial partió, en primer lugar, de la realización de las comprobaciones pertinentes para averiguar qué tipo de pruebas son las recomendadas en esta investigación, paramétricas o no paramétricas. Posteriormente, se procedió a la comparación de datos entre los grupos experimental y de control:

Hipótesis 1: Los sujetos del grupo experimental (GE) valoran de forma más positiva los temas de la asignatura que los del grupo de control (GC).

El propio análisis inferencial nos muestra que la diferencia de puntuaciones entre ambos grupos no es real, ya que en ninguno de los temas hallamos una significación inferior a 0,05 (nivel de significación asociado a nuestro nivel de confianza), ya sea la prueba paramétrica o no paramétrica.

Tabla 1: U de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste por temas.

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Tema 1	-1,160	,246
Tema 2	-,570	,569
Tema 3	-1,456	,146
Tema 6	-1,617	,106
Tema 7	-1,106	,269
Tema 8	-1,568	,117
Tema 9	-1,563	,118
Tema 11	-1,261	,207

Tabla 2: Prueba t de student de muestras independientes por temas.

	t	Sig. asintót. (bilateral)
Tema 3	1,267	,212
Tema 4	,807	,424
Tema 10	,934	,356

Hipótesis 2: Los estudiantes del GE manifiestan un menor nivel de dificultad en cuanto a la evaluación que el GC.

Nuevamente, la prueba estadística nos permite obtener datos fiables: su nivel de significación es superior al nuestro, por lo que podemos rechazar otra vez que existan diferencias significativas en cuanto al nivel de dificultad de evaluación.

Tabla 3: Estadísticos de contraste por grupo respecto al nivel de dificultad

U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
118,000	,338

Hipótesis 3: Los componentes del GE otorgan un mayor nivel de innovación a la asignatura para el desarrollo profesional que los del GC.

La prueba t de student mediante su grado de significación ($t=0,325$; $p=0,747$) nos confirma que no existen diferencias significativas en cuanto al nivel de percepción de innovación de la asignatura por grupos, con lo cual nuestra hipótesis queda refutada.

Hipótesis 4: Los alumnos del GE valoran el desarrollo de la asignatura con mayor puntuación que los del GC.

La significación de U de Mann Whitney (0,879) despeja cualquier duda: no existen diferencias significativas respecto a la valoración de la asignatura por grupos.

Tabla 4: Estadísticos de contraste por GRUPO para la valoración de la asignatura

U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
135,500	0,879

Hipótesis 5: Los alumnos del GE obtienen mejores puntuaciones en el rendimiento académico que los del GC.

Tanto los alumnos de un grupo como del otro obtuvieron puntuaciones inferiores a cinco, de media. Aún así, los resultados del GE eran ligeramente superiores que los del GC. El análisis inferencial nos demuestra que estas diferencias no son significativas:

Tabla 5: Estadísticos de contraste por GRUPO para el rendimiento académico

U de Mann-Whitney	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
119,500	0,405

Asimismo, también nos preocupaba conocer cómo se relacionaban algunas variables con otras; para ello empleamos la correlación de Pearson.

Tabla 6: Correlación entre grado de motivación y grado de satisfacción respecto a la asignatura

R	Satisfacción
,693**	
Motivación	Sig. (bilateral)
	,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 7: Correlación entre grado de motivación hacia el aprendizaje y grado de satisfacción respecto a su propio trabajo

R	Satisfacción
,527**	
Motivación	Sig. (bilateral)
	,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En el primer caso, el grado de significación (0) y el signo positivo del coeficiente de Pearson nos lleva a aceptar que existe relación entre las variables y que a mayor grado de motivación hacia la asignatura, también lo es

el grado de satisfacción o que cuando el grado de motivación es menor, también lo es el de satisfacción. En el segundo caso, se repite la tendencia de los datos (significación 0 y grado positivo) en la correlación por lo que podemos confirmar la dependencia de las variables: a mayor nivel de motivación hacia el aprendizaje, también es mayor el de satisfacción hacia el propio trabajo y viceversa.

Seguidamente, empleamos un *cuestionario de Evaluación de las Tutorías* dirigido únicamente a los alumnos que participaron del programa experimental.

Resaltamos, en este caso, que el tratamiento en tutorías de otros temas de carácter no académico tiene una buena acogida, debido a que la mayoría del grupo opina que es “bastante” o “muy” interesante y solo dos estudiantes estiman que su relevancia es “normal”.

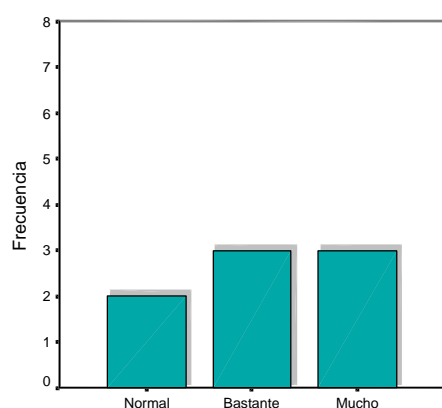


GRÁFICO 4.

¿Te parece interesante el tratamiento de otros temas de carácter no académico?

Conclusiones

Con este estudio hemos diseñado, implementado y evaluado un plan virtual de acción docente y tutorial que tratara de paliar desventajas que manifiestan tener los alumnos de modalidad virtual, mediante la actuación en varias áreas: académica, de desarrollo de la carrera y de desarrollo socio-emocional. Para ello, hemos elegido una asignatura universitaria de libre elección del campus virtual extremeño.

De la evaluación de los alumnos podemos destacar que: los distintos elementos de la plataforma han sido percibidos de forma positiva por los alumnos; la valoración de los profesores-tutores, en términos generales, ha sido positiva; y, el tratamiento de temas diferentes a los propiamente académicos resulta adecuado.

Respecto a las hipótesis de partida, hemos comprobado que ninguna de ellas finalmente se cumplía. Por tanto, los sujetos del grupo experimental (GE) valoran de igual forma los temas de la asignatura que los del grupo de control (GC), manifiestan un nivel de dificultad similar en cuanto a la evaluación, otorgan un nivel semejante de innovación a la asignatura para el desarrollo

profesional, valoran el desarrollo de la asignatura con una puntuación parecida que los del GC y, finalmente, obtienen puntuaciones equivalentes en el rendimiento académico que los del GC.

Por otra parte, sí podemos afirmar que a medida que es mayor el grado de motivación hacia la asignatura, también lo es el grado de satisfacción hacia la misma o que cuando el grado de motivación es menor, también lo es el de satisfacción. También, podemos confirmar que a mayor nivel de motivación hacia el aprendizaje, también es mayor el de satisfacción hacia el propio trabajo y viceversa.

Quizás, deberíamos repetir dicho experimento utilizando un nuevo modelo de muestreo y ampliando el número de personas participantes en el programa, para confirmar o refutar los resultados obtenidos. La razón por la que no se producen diferencias significativas entre los grupos puede estar relacionada bien con la no efectividad del programa o bien con el tamaño de la muestra.

También, debemos considerar que encontramos algunas dificultades de orden administrativo a la hora de que los alumnos comenzaran a participar en la asignatura, puesto que algunos de ellos recibieron sus claves de acceso cierto tiempo después de que comenzara el cuatrimestre, lo cual creó cierta sensación de desinformación. Debido a estos aspectos, los métodos de muestreo elegidos se han visto afectados; por ello, si todos los alumnos partieran de una misma situación, trataríamos de utilizar muestreos de carácter probabilístico.

No obstante, la valoración recibida de la asignatura y del plan de acción docente y virtual ha sido en líneas generales satisfactoria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P.R. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Barberá, E. (coord.) (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: Horsori.
- Cubo Delgado, S.; González Gómez, J.J. y González Chaves, S. (2002). Teleformación y plataformas virtuales de enseñanza. En Blázquez, F. y González, M. P. (coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitaria: Las Nuevas Tecnologías en la Universidad*. Badajoz: ICE, Universidad de Extremadura.
- DeSanctisa, G.; Fayardb, A.-L.; Roacha, M. y Jianga, L. (2003). Learning in online forums. *European Management Journal*, 21, (5), 565-577.
- De Laat, M. y Lally, V. (2003). Complexity, theory and praxis: Researching collaborative learning and tutoring processes in a networked learning community. *Instructional Science*, 31, 7-39.
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

- Lázaro, A.J. (2004). Características y propuestas de la función tutorial en la universidad. En F. Blázquez, J.I. Maynar y M. Montanero (Coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: ICE, Universidad de Extremadura.
- Luengo, R.; Luengo, M.R.; Oria, M.R. y Llanos, J.L. (2004). *El Plan de Acción Tutorial en la UEx*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Montanero (2006). *Formación inicial de profesores-tutores en el EEES. Plan de Formación del Profesorado de la UEx*. Universidad de Extremadura, Servicio de Orientación y Formación Docente. http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/oym/archivos/ficheros/orientacion/tutoriala_titu_uex.pdf
- Moreno, F. y Santiago, R. (2003). *Formación online. Guía para profesores universitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Vicerrectorado de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías (2003). *Experiencia piloto de Implantación de un sistema de tutorías virtuales en la Uex: Generación de materiales virtuales de apoyo* [documento digital].

Fecha de recepción: 18-06-2007

Fecha de revisión: 06-07-2009

Fecha de aceptación: 19-01-2010